

Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura (España)

TANIA TAGLE OCHOA

Carrera Pedagogía en Inglés, Universidad Católica de Temuco (Chile)

1. Introducción

Importantes cambios educativos están ocurriendo en Chile. Desde el año 1996, el gobierno está introduciendo una reforma educacional en las escuelas primarias y secundarias para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, surge la idea de diseñar e implementar un programa ('El Inglés Abre Puertas') especialmente dirigido a potenciar el proceso de aprendizaje del inglés en los establecimientos educativos de Enseñanza Básica y Media. Durante la implementación de este programa, en el año 2004, se desarrolló un diagnóstico que tenía, entre otros propósitos, recoger información sobre el desarrollo actual de las habilidades de comprensión escrita y oral de los estudiantes del sistema escolar, cuyos resultados fueron publicados en el año 2005.

La muestra estuvo constituida por 11.000 estudiantes de Básica y Media. El número de colegios participantes fue de 299, incluyendo instituciones municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas. Entre los instrumentos utilizados para recoger información en este estudio se encontraba una prueba de inglés. La institución que tuvo a cargo el diseño de la prueba fue la Universidad de Cambridge. Las habilidades evaluadas en esta prueba fueron las de comprensión escrita y oral. Por otro lado, los niveles considerados para la evaluación fueron aquellos de la escala ALTE (sugerida por la *Association of Language Testers in Europe*): 'Básico Inferior' (Breakthrough), 'Básico Superior' (Waystage/ALTE 1) y 'Autónomo' (Threshold/ALTE 2)¹. Aparte de los niveles anteriormente identificados, la Universidad de Cambridge describió algunos niveles para Chile que se ubican en un nivel de rendimiento inferior a los anteriores y que no están considerados en la Escala ALTE. Éstos son: 'Comprensión Elemental' (Lower Breakthrough) y 'No comprende Inglés' (Pre-Breakthrough).

De acuerdo con los resultados, y en relación con los alumnos de Educación General Básica, un 10% del estudiantado parece que 'No comprende inglés', un 67% alcanza un nivel 'Elemental', un 20% un nivel 'Básico Inferior', un 2% alcanza un nivel 'Básico Superior'² y sólo un 1% un nivel 'Autónomo'. Por otro lado, y en relación a los estudiantes de Enseñanza Media, un 4% 'No comprende Inglés', un 45% alcanza un nivel de

¹ La escala ALTE incluye otros niveles de mayor complejidad que no fueron considerados en el estudio.

² Este nivel (ALTE 1) es el que se espera que los alumnos de Educación General Básica alcancen al finalizar los ocho años de escolaridad primaria en el año 2013.

‘Comprensión Elemental’, un 37% un nivel ‘Básico Inferior’, un 9% llega a un nivel ‘Básico Superior’ y un 5% un nivel ‘Autónomo’³.

Considerando la información previa, el Ministerio de Educación chileno concluye que al finalizar la Enseñanza Media, un porcentaje menor de alumnos alcanza el nivel de inglés ‘Autónomo’ por lo que los estudiantes estarían muy lejos de dominar el inglés necesario para desempeñarse efectiva y eficientemente en el ámbito laboral y educacional (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Los resultados previos dirigen directamente la mirada hacia los profesores de inglés del sistema, pero también a las instituciones formadoras que se encargan de preparar a los docentes para que se desempeñen efectiva y eficientemente en el campo laboral, y al focalizarse en estas últimas se deben analizar los programas de preparación inicial que ofrecen las mismas. Al respecto, el fortalecimiento de la formación inicial de docentes presenta algunas dificultades, entre éstas, uno de los puntos críticos que se ha señalado como mayor obstáculo para el mejoramiento o transformación del desempeño docente lo constituyen los marcos de referencia, teorías, imágenes o creencias que orientan las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación (ver, por ejemplo, Joram y Gabriele, 1998).

Lo anterior adquiere especial importancia en el contexto chileno ya que, como lo indican Inostroza (1996) y otros especialistas, las representaciones que subyacen a la acción de los estudiantes en formación están basadas, frecuentemente, en el llamado ‘paradigma de transmisión de conocimientos’. Otros autores identifican este paradigma con una visión tradicional del proceso de enseñanza en el cual se espera que el alumno reciba información transmitida por los profesores o los libros (ver; por ejemplo, Malderez, 2002).

Al respecto, se ha sugerido que las creencias son muy difíciles de modificar ya que tienen el carácter de ser implícitas y de estar profundamente arraigadas. Relativo a esto, algunos autores señalan que los estudiantes, futuros profesores, modificarían sus creencias, principalmente, como resultado de ciertas experiencias prácticas en las cuales se puedan ver involucrados en su proceso de formación (ver; por ejemplo, Johnson, 1994).

Luego, considerando que los docentes del sistema, en su carácter de profesores de inglés de los alumnos que ingresan a la universidad, influyen en las creencias que ellos construyen sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma, y que estos mismos, luego, influirán con su propio desempeño en el proceso de construcción de representaciones sobre cómo se desarrolla el proceso pedagógico en el área de especialidad, parece relevante preguntarse ¿Qué creencias tienen los profesores del sistema y los propios alumnos en formación con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés?

Por ello, el objetivo general que se propone el presente estudio es conocer las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés que presentan los alumnos que se están preparando para ser profesores en esta área de especialidad y las creencias de los profesores que los reciben en sus aulas con el propósito de perfeccionar los procesos de formación inicial docente en una institución de Educación Superior chilena.

³ Este nivel (ALTE 2) es el que se espera que los alumnos de Educación Media alcancen al finalizar los cuatro años de escolaridad secundaria en un futuro próximo.

2. Marco Conceptual

Se pueden identificar diferentes enfoques asociados al desarrollo de la competencia profesional de los docentes; entre ellos, el enfoque reflexivo incluiría algunos elementos que jugarían un rol preponderante en el proceso de desarrollo de la misma. Estos elementos estarían estrechamente relacionados y son: los 'esquemas conceptuales existentes' de los estudiantes, el 'conocimiento recibido', el 'conocimiento experiencial', la 'práctica' y la 'reflexión' (Wallace, 2002). De acuerdo con este enfoque la competencia profesional se desarrolla reflexionando sobre el 'conocimiento recibido' (conocimiento sobre hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada) y sobre el 'conocimiento experiencial' (conocimiento derivado de la experiencia de enseñanza) a la luz de la práctica.

1.1. Creencias

De acuerdo con Wallace (ibid.), cuando los alumnos se enrolan en un programa de formación docente ya poseen un conjunto bien establecido de ideas o representaciones sobre la educación. Estas representaciones jugarían un rol clave en la forma en la cual los estudiantes interpretan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que están involucrados en él.

Parece no haber consenso general con respecto a qué se entiende por 'creencia', pero sí sobre la relevancia de su estudio. En este marco y según Prieto (2007, p. 35), *el debate sostenido sobre el significado más preciso para conceptualizar el fenómeno de las creencias goza de gran importancia en el ámbito educativo, dado que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza.*

Si se considera que las creencias actúan como filtros de la nueva información podría, a su vez, considerarse que su modificación sería un propósito que no se puede alcanzar, pues la persona tendería continuamente a dejar de lado aquella información opuesta a sus creencias. Pero esto no opera de forma radical ya que se ha demostrado que, en el tiempo, las creencias pueden cambiarse a través de la experiencia, involucrando nuevas prácticas pedagógicas. Lo anterior estaría estrechamente asociado con lo exitoso que resultara el procedimiento en función de la ganancia obtenida (González, 1999). Asociado a este punto, Brown (2004) también indica que las creencias de los estudiantes de pedagogía se pueden modificar a través del tiempo en función de un proceso de reflexión sobre las mismas.

Un factor que parece afectar el desarrollo o cambio de las creencias previas de los estudiantes durante el proceso de formación profesional dice relación con el carácter implícito de éstas. Al respecto, se ha planteado que las creencias, usualmente, permanecen a un nivel tácito, y por lo tanto, son difíciles de articular y explorar, y este hecho, a su vez, explicaría la perpetuación de las prácticas pedagógicas tradicionales (Pajares, 1992; Tann, 1993).

1.2 Reflexión

Parece haber acuerdo general sobre el importante rol que juega la reflexión en el proceso de formación profesional (ver; por ejemplo, Malderez y Wedell, 2007). Sin embargo, algunos autores señalan

que el significado del término 'reflexión' y las estrategias para promover su desarrollo son temas complicados (ver, por ejemplo, Hatton y Smith, 1995). De hecho, si el lector tiene la posibilidad de revisar algunos estudios focalizados en el proceso de reflexión, se encontrará que el término 'reflexión' es definido de formas distintas por diferentes especialistas. En este contexto, es importante mencionar que la mayoría de las definiciones de este término están basadas en las ideas de Dewey (1933) o Schön (1983, 1987). Estos autores han ejercido una influencia importante en las formas en las que el proceso de reflexión es actualmente entendido. Al respecto, es importante indicar que Dewey y Schön parecen coincidir que la reflexión es una forma de pensamiento deliberado y consciente la cual involucra un cuidadoso análisis de presupuestos, ideas y conocimientos. Además, de acuerdo con dichos autores, la reflexión y la acción estarían estrechamente relacionadas, esto es, la reflexión estaría cimentada en la acción o experiencia y, al mismo tiempo, la modificaría.

2. Consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una propuesta constructivista

Cuando se hace mención al proceso de aprendizaje desde una propuesta constructivista, se hace referencia al proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1990). Pasar de la información (entendida como algo exterior al sujeto) al conocimiento, supone la incorporación de nociones externas a los esquemas conceptuales de la persona. Esto se puede traducir en términos piagetianos y hablar de los procesos de asimilación-acomodación (ver Furth, 1969; Piaget e Inhelder, 1969) para describir la forma por la cual el tratamiento de la información, por parte del sujeto, permite la integración de la misma a los esquemas existentes, con lo cual se produce una evolución o modificación de éstos.

Continuando con la discusión de algunos puntos asociados al proceso de enseñanza en un marco constructivista, Zabala (1996), señala que a diferencia de algunas teorías de aprendizaje que han indicado pautas, modos o técnicas para enseñar que se plantean como universales, la concepción constructivista ofrece las posibilidades que resumimos en el cuadro que sigue:

Tabla 1.
Variables asociadas a determinadas formas de enseñanza

Concepción Constructivista
1. No prescribe formas determinadas de enseñanza ni metodología.
2. Se pueden identificar distintas variables asociadas a una determinada forma de enseñanza.
3. La citada concepción proporciona distintas variables asociadas para valorar el desempeño profesional docente.
4. Las principales de estas variables serían: actividades diseñadas, contenidos seleccionados y su organización, formas de agrupar a los estudiantes, distribución del tiempo, materiales curriculares, evaluación, entre otras.

3. La formación inicial de docentes de inglés en el marco de un enfoque reflexivo-constructivista

La concepción epistemológica asumida por la Facultad de Educación de la institución en la cual se desarrolla el estudio se basa en los postulados epistemológicos del constructivismo, en ellos se reconoce la

existencia de la realidad sólo como referente y se asume que el conocimiento tiene su origen y su fuente en el sujeto en tanto constructor y reconstructor de éste.

En el proceso de desarrollo de la competencia profesional se asumen como principios los siguientes: aprendizaje significativo, aprender a aprender (a través de la reflexión), trabajo colaborativo, contextualización (integrando teoría y práctica) y evaluación formadora. Considerando estos principios, la Facultad de Educación ha implementado una línea de práctica progresiva que se hace operativa a través de los 'Talleres Pedagógicos'. En estos cursos los estudiantes cuestionan sus prácticas y las creencias que subyacen a ellas para intentar romper con el 'paradigma de transmisión de conocimientos'.

En síntesis, a nivel de la institución en la que se desarrolla el estudio se están realizando importantes esfuerzos para que los estudiantes de pedagogía modifiquen, a través de su propia experiencia como aprendices, las creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr con esto aprendizajes significativos y, de esta forma, contribuir a elevar los niveles de calidad de la educación impartida en el contexto chileno y a lograr una equidad en las oportunidades ofrecidas. En este marco, es necesario que la práctica pedagógica de los estudiantes que se desempeñarán como profesores de inglés y la de los docentes que trabajan como profesores guías de los mismos en el sistema, esté orientada por creencias basadas en la propuesta constructivista del aprendizaje y por un enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y no en el modelo de transmisión de conocimientos y en una visión estructural del lenguaje.

4. Metodología

Considerando la naturaleza del objeto de estudio, la metodología utilizada en esta investigación ha sido esencialmente de carácter cualitativo. Al respecto, Sandín (2003), indica que el estudio de las 'creencias' sería un dominio de investigación, principalmente, asociado al paradigma cualitativo por el carácter de las mismas y por estar profundamente relacionadas con el pensamiento y la acción del profesor.

4.1 Participantes

La muestra estuvo, originalmente, constituida por 80 alumnos que ingresaron al programa de Pedagogía en Inglés en el transcurso del año 2007 (generación 2007), por 25 estudiantes que estaban cursando su último año de formación profesional en la institución⁴ (generación 2003) y por 40 profesores del sistema (20 docentes que se desempeñan profesionalmente en Educación Primaria y 20 en Educación Secundaria). A todos estos participantes se les aplicó un cuestionario. Luego, fueron seleccionados ocho estudiantes (cuatro de la generación 2007 y cuatro de la generación 2003) y cuatro profesores para el estudio de casos. Estos participantes se desempeñaban profesionalmente en establecimientos municipales y particulares subvencionados, tanto de Educación Primaria como Secundaria.

⁴ El Programa de Pedagogía en Inglés en la institución tiene una extensión de cinco años.

4.2 Técnicas de acceso a los datos

Los instrumentos/técnicas que se utilizaron para recoger la información necesaria para este estudio fueron: un cuestionario (aplicado a los 145 participantes), una entrevista semi-estructurada y la observación directa (estas dos últimas técnicas fueron utilizadas en el estudio de casos). En esta investigación se ha asumido la triangulación metodológica o de técnicas de recolección de información (*cuestionario, entrevista y observación*) lo que permitiría dar 'validez semántica' al proceso de investigación (Anguera, 1998).

- *El cuestionario* aplicado en este estudio es de tipo 'restringido o cerrado' siendo construido en el proceso de realización de la investigación. Al respecto, lo primero que se realizó fue la elaboración de parejas de ítems (afirmaciones enmarcadas en una propuesta: a) tradicionalista/estructural y b) constructivista/comunicativa del lenguaje. Estas parejas de ítems se construyeron teniendo como referencia las siguientes categorías asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: a) Conocimiento, b) Aprendizaje, c) Enseñanza, c.1) Relaciones interpersonales, c.2) Actividades, c.3) Contenidos, c.4) Organización del aula, c.5) Tiempo, c.6) Materiales curriculares, d) Rol del alumno, e) Rol del profesor y f) Evaluación. Construidos los ítems, se decidió, primero, validar los mismos a través del juicio de expertos. El procedimiento previo se realizó con el objetivo de validar el instrumento teóricamente (validez de contenido). Luego de realizar las modificaciones sugeridas a algunas proposiciones (de acuerdo a la retroalimentación recibida), los ítems fueron integrados a un cuestionario tipo escala de Likert quedando las aseveraciones separadas desde el número 1 al 130. Este cuestionario se aplicó a algunos participantes con el propósito de realizar análisis de fiabilidad del instrumento mediante Alfa de Cronbach utilizando el proframa informático SPSS. De las 65 parejas originales correspondientes a 130 ítems, quedaron 43 correspondientes a 86, es decir, se eliminaron 22 parejas asociadas a 44 ítems. Al analizar la consistencia interna del instrumento con los 86 ítems, el coeficiente alfa que se obtuvo fue de 0,809.
- Otra técnica que se utilizó para acceder a los datos fue la *observación directa de clases*. En la presente investigación se desarrolló una observación focalizada que esperaba recoger información sobre las creencias asociadas a los aspectos indicados con antelación (conocimiento, aprendizaje, enseñanza, relaciones interpersonales, actividades, contenidos, organización del aula, tiempo, materiales curriculares, rol del alumno, rol del profesor y evaluación). La observación se desarrolló en clases de los estudiantes de la generación 2003 y de los profesores en ejercicio, es decir, en ocho de los doce casos. No se realizó observación de clases a los alumnos de la generación 2007 porque durante el primer año no participan en experiencias prácticas en los centros educativos. El procedimiento utilizado para recoger la información fue el registro de clases, el que consistió en tomar notas de las interacciones/conductas verbales y no verbales establecidas entre los docentes y los estudiantes y entre éstos últimos.
- Finalmente, otra técnica utilizada fue la *entrevista semi-estructurada*. El protocolo de entrevista se validó a través de la aplicación de la misma a algunos alumnos y docentes. La entrevista validada se aplicó, durante el primer semestre del año 2007, a los doce casos (una vez que el análisis de los datos recogidos a través del cuestionario había sido realizado). En el caso de los alumnos de la generación 2003 y de profesores observados, la entrevista se desarrolló después que el proceso de observación se había concretado.

4.3 Análisis de los datos y resultados

Se comenzó el proceso de investigación teniendo en consideración la unidad de análisis general: 'creencias'. De esta unidad general surge el foco central del estudio: 'creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés', es decir, esta investigación está focalizada en conocer las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que presentan los alumnos iniciales y terminales de la carrera de Pedagogía en Inglés de una institución universitaria y los profesores que desarrollan la asignatura, las que pueden estar basadas en el paradigma de transmisión de conocimientos y en una visión estructural del lenguaje o en la propuesta constructivista y en un marco comunicativo de éste.

Considerando el tipo de creencias que constituyen el foco de análisis del estudio se identifican algunas categorías asociadas a las mismas que incluyen creencias sobre: 'el conocimiento', 'el aprendizaje', 'la enseñanza', 'el rol del alumno', 'el rol del profesor' y 'la evaluación'. La categoría 'enseñanza', a su vez, incluye subcategorías entre las que se identifican creencias sobre: 'las relaciones interpersonales', 'las actividades', 'los contenidos', 'la organización social del aula', 'el tiempo' y 'los materiales curriculares'.

Relativo a esto, es importante mencionar que se realizaron algunas inferencias con respecto a las 'creencias del proceso de enseñanza y aprendizaje' de los alumnos de la generación 2007 considerando las experiencias vividas por ellos en el sistema educativo. Lo anterior, porque, como indican algunos autores, muchas veces resulta difícil el proceso de articulación de las creencias por su misma naturaleza (ver Senese, 2007).

4.3.1 Respecto al cuestionario

A modo de ejemplo, a continuación se presentan los resultados en función de tres de las categorías identificadas: 'aprendizaje', 'actividades' y 'evaluación'.

TABLA 2
Resumen de resultados en función de tres de las
categorías identificadas por los tres grupos de participantes

Aprendizaje	Actividades	Evaluación
Énfasis en la gramática y en el vocabulario.	Énfasis en procesos de decodificación, repetición y transformación de la información.	Visión del lenguaje como formación de hábitos y como proceso de construcción de conocimiento.

En este marco, y considerando los datos recopilados en función de las respuestas dadas por los tres grupos de participantes (generación 2007, generación 2003 y profesores) en relación al 'aprendizaje', se puede establecer que la mayoría de los docentes y de los estudiantes (tanto los de la generación 2007 como los de la generación 2003) parecen tener creencias permeadas por un enfoque tradicional y estructural del lenguaje, en el que prevalece la idea de que la escritura y la producción oral (habilidades productivas) se desarrollan, básicamente, a través de procesos de codificación; y la lectura y la audición (habilidades receptivas) a través de procesos de decodificación de la información (ver Carrell, 1987). Es decir, se estaría dando énfasis al conocimiento del lenguaje (gramática, vocabulario, etc.) sobre otros tipos de conocimiento (socioculturales, del tipo de texto, del contexto comunicativo, etc.) en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral/escrita).

Las creencias de los docentes y de los estudiantes, tanto de una como de otra generación, sobre las 'actividades' parecen enmarcarse en una propuesta tradicional/estructural del lenguaje. Así, tanto los docentes como los alumnos de la generación 2007 tienden a valorar las tareas de traducción de textos en el proceso de aprendizaje del inglés, es decir, se evidenciaría un énfasis en el proceso de decodificación de la información o en el modo de procesamiento *Bottom up* (ver Morley, 2001). Por otro lado, los tres grupos de participantes tienden también a valorar las actividades de repetición en el desarrollo de la expresión oral y las de transformación de oraciones en el desarrollo de la producción escrita lo cual podría considerarse como un tipo de *drill* dentro del enfoque 'audiolingual' (ver Celce-Murcia, 2001).

La mayoría de los docentes y de los estudiantes poseen creencias respecto a la 'evaluación' permeadas por una propuesta constructivista; sin embargo, también se evidencian ideas tradicionalistas sobre el proceso de evaluación, particularmente en lo relacionado a corregir los errores tan pronto como son identificados (se corregiría el error para que la conducta 'inadecuada' no se repita), manifestándose implícitamente una visión del lenguaje como formación de hábitos (ver Johnson y Johnson, 2002).

4.3.2 Respecto a los casos

A modo de ejemplo, a continuación se presentan los resultados en función de seis de los ocho casos:

Teniendo como referencia lo vivenciado por la alumna de la generación 2007 (proveniente de un centro de Enseñanza Media Particular Subvencionado), se pudo establecer que las creencias que ha construido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés están permeadas por una visión tradicional y estructural del lenguaje. La alumna se vio involucrada, principalmente, en actividades de traducción y de construcción de oraciones en las que prevalecería una perspectiva de procesamiento *Bottom-up* (ver Carrell, 1988), es decir, se asignaría relevancia al manejo de ítemes lingüísticos en el proceso de aprendizaje del lenguaje.

Remitiéndonos a lo vivenciado por el alumno de la generación 2007 (proveniente de un centro de Enseñanza Media Municipal) se pudiese inferir que las creencias que ha construido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés estarían basadas en una visión tradicional y estructural del lenguaje. En relación a este caso, cabe señalar que el estudiante, al parecer, concibe el aprendizaje del lenguaje como esencialmente asociado a la formación de hábitos (ver Richards y Rodgers, 2005). En este proceso jugarían un rol importante: la ejercitación, reproducción, copia, repetición y la memorización de ítemes lingüísticos. Cabe señalar también que el estudiante, en ocasiones, parece tener algunas ideas sobre el proceso de aprendizaje del inglés un tanto alejadas de esta concepción tradicional, las que habría construido fuera del contexto escolar. Al respecto, Richardson (2003), indica que las experiencias en el sistema escolar son aquellas que dejan las huellas más profundas en las representaciones que los alumnos de pedagogía construyen con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los casos de la generación 2007 estarían corroborando lo que indica Berry (2004), cuando plantea que los estudiantes que ingresan a programas de formación inicial lo hacen con una visión de la enseñanza ligada a un enfoque tradicional en el que juega un rol importante la transmisión de información.

Por otro lado, teniendo como referencia la información recogida a través de la entrevista y del registro de observación de clase se podría establecer que la profesora que ejercía en un centro de

Enseñanza Básica Particular Subvencionado tiene creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés asociadas a un enfoque tradicional y estructural del lenguaje. En la práctica pedagógica observada se identifica claramente un énfasis en contenidos de tipo gramatical los cuales eran expuestos por la docente y registrados por los alumnos en sus cuadernos, remitiéndose el rol de estos últimos, esencialmente, a registrar la información transmitida cumpliendo un rol eminentemente pasivo (ver Colegio de Profesores de Chile, 1997).

Tomando en consideración la información incluida en la entrevista y en el registro de observación de clase se puede señalar que la docente que trabajaba en un centro de Enseñanza Media Municipal tiene creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés permeadas, esencialmente, por una visión tradicional y estructural del lenguaje. Respecto a su práctica, se pudo observar que actuaba eminentemente como transmisora de información de contenidos gramaticales los cuales eran ejercitados a través de tareas consistentes en completar oraciones, traspasando a los alumnos una visión del aprendizaje de la lengua extranjera como algo mecánico y rutinario.

Teniendo en consideración la información recogida a través de la entrevista y del registro de observación de clase se pudo establecer que la alumna de la generación 2003 (que realizaba su práctica profesional en un centro de Enseñanza Básica Municipal) tiene creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés permeadas esencialmente por un enfoque constructivista y comunicativo del lenguaje. Con respecto a este caso, es importante mencionar que la alumna creía que sus experiencias de formación profesional en la universidad le habían ayudado a construir representaciones distintas a las tradicionales sobre cómo se enseña y se aprende el inglés. Lo que corroboraría el planteamiento de Brown (2004), respecto a que las creencias se pueden modificar en el proceso formativo a través de experiencias significativas de aprendizaje.

Remitiéndonos a la información recopilada a través de la entrevista y del registro de observación de clase se identificó que la alumna de la generación 2003 del centro de Enseñanza Básica Particular Subvencionado tiene creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés basadas, principalmente, en un enfoque constructivista y comunicativo del lenguaje. En relación a este caso es relevante mencionar que, aparentemente, la alumna tuvo experiencias en su proceso de formación profesional en la universidad que tuvieron un impacto en la forma en que ella se representaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura y todos los factores asociados al mismo. En su discurso, la estudiante destacó las experiencias que tuvo en la Línea de Práctica Progresiva (Talleres Pedagógicos) como un elemento que había influido significativamente en las ideas que tenía con respecto al proceso pedagógico en el área de especialidad (inglés). Lo anterior podría confirmar que las creencias se pueden modificar a través de la acción y de la reflexión sobre esa acción (ver Johnson, 1994; González, 1999).

TABLA 3.
Principales conclusiones derivadas de las entrevistas y registros de observación

Respecto de los procesos de E/A del Inglés	
Alumnos Generación 2007 y docentes	Visión tradicional y estructural del lenguaje (transmisión de información de contenidos gramaticales, proceso mecánico y rutinario).
Alumnas Generación 2003	Confluyen visiones basadas en una propuesta constructivista y en un enfoque comunicativo; y en una visión tradicional y estructural del lenguaje.
Conclusión más significativa	Se pueden modificar las creencias a través de procesos significativos de aprendizaje y a través de procesos de acción/reflexión.

5. Conclusiones

Tras el proceso de análisis de los resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) Considerando los estudios de caso, se puede señalar que los docentes que reciben en sus aulas a los estudiantes de la universidad parecen tener creencias sobre el proceso de enseñanza del inglés enmarcadas básicamente en una visión tradicionalista y estructural del lenguaje.
- b) Tomando en consideración las experiencias que los alumnos de la generación 2007 tuvieron en el sistema escolar, se puede inferir que los mismos han construido creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés basadas en una propuesta tradicional y estructural del lenguaje.
- c) Se podría señalar que creencias de los estudiantes que ingresan a la universidad y las de los profesores que los reciben en sus aulas (en el sistema escolar) están permeadas por un enfoque en el que prevalecería la idea de que el aprendizaje del lenguaje se asocia a un proceso de formación de hábitos.
- d) Considerando los estudios de caso, las estudiantes de la generación 2003 presentarían creencias basadas en una propuesta constructivista y comunicativa del lenguaje; y en una tradicional y estructural del mismo.
- e) Tomando en consideración que las estudiantes de la generación 2003 pueden haber tenido experiencias de aprendizaje similares a las de sus compañeros de la generación 2007 en el sistema escolar (tal como lo explicitan algunas de ellas en las entrevistas), se podría establecer que el proceso de formación universitario ha tenido un cierto impacto en la modificación de las mismas.
- f) La práctica progresiva como actividad curricular incluida en el proceso formativo de los estudiantes del Programa juega, al parecer, un rol importante en el proceso de modificación de las creencias de los mismos en la medida que genera instancias para la acción profesional y para la reflexión de esa acción. Las creencias, entonces, se podrían modificar, a través del tiempo, con experiencias de aprendizaje significativas involucrando nuevas prácticas pedagógicas.
- g) La modificación de las creencias se ve fuertemente afectada por factores asociados al contexto en que un estudiante realiza sus experiencias prácticas, es decir, cuando los establecimientos educacionales tienden a ser muy rígidos o cuando la cultura escolar predominante en ese establecimiento manifiesta cierta resistencia a la implementación de innovaciones se presenta cierto temor por parte del propio alumno para implementar procesos de cambio.

6. Sugerencias para la formación inicial de docentes

A partir de las conclusiones se pueden identificar algunas recomendaciones asociadas a mejorar el proceso de formación inicial de docentes. Éstas se especifican a continuación:

Si las creencias se pueden modificar a través de experiencias exitosas en el contexto escolar, parece necesario buscar centros educativos en los que los alumnos puedan implementar acciones en el aula que no sean evaluadas, en su éxito o fracaso, desde una perspectiva tradicional.

- Si los contextos de trabajo tradicionales obstaculizan el proceso de cambio de las creencias producto de las resistencias que plantean los mismos y de los sentimientos de inseguridad que generan en los estudiantes, se sugiere diseñar situaciones de aprendizaje en el proceso formativo que se focalicen en el desarrollo de la identidad personal y profesional, específicamente, en lo referido a incentivar la autoestima y auto-confianza de los alumnos.
- Considerando que las experiencias en el sistema educativo tienden a ser relativamente difíciles en los primeros años de intervención por los sentimientos de inestabilidad, inseguridad o de incertidumbre que las mismas generan en los estudiantes, se sugiere que se establezca una red de apoyo (conformando una especie de tríada) entre el profesor de universidad (que se desempeña en la Línea de Práctica Progresiva), el profesor mentor (que trabaja en el centro educativo) y el alumno en prácticas.

Bibliografía

- ANGUERA, María Teresa (1998). "Metodología cualitativa". En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Marfínez., J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- BERRY, Amanda (2004). "Self-study in teaching about teaching". En J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Vol 2, pp. 1295-1331.
- BROWN, H. Douglas (2004). "English language teaching in the "Post-Method" Era: Toward better diagnosis, treatment and assessment". En J. C. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: University Press.
- BROWN, Richard (2004). B"eliefs, concepts and the training of trainers". En D. Hayes, (Ed.) *Trainer development: Principles and practice from language teacher training*. Melbourne: Language Australia.
- CARRELL, Patricia (1987). "A review of written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language". En J. Devine, P. Carrell y D. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington DC: TESOL.
- _____ (1988). "Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading". En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, Marianne (2001). "Language teaching approaches: An overview" En M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (1997). *Primer congreso nacional de educación: Documento base de discusión*. Santiago: Colegio de profesores de Chile.
- COLL, César (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, John (1933). *How we think*. London: D.C. Heath Co.
- FURTH, Hans (1969). *Piaget and knowledge*. New Jersey: Prentice- Hall.
- GONZÁLEZ, María Elena (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de Enseñanza Básica municipalizada*. Tesis Doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago: Ejemplar policopiado.
- HATTON, Neville y SMITH, David (1995). "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation". *Teaching and Teacher Education* 11/1, 33-49.
- INOSTROZA, Gloria (1996). *Talleres pedagógicos: Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago: Dolmen Ediciones.

- JOHNSON, Karen (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers". *Teaching and Teacher Education* 10/4, 439-452.
- JOHNSON, Keith y JOHNSON, Helen (2002). *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- JORAM, Elana y GABRIELE, Anthony (1998). "Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities". *Teaching and Teacher Education* 14/2, 175-191.
- MALDEREZ, Angi (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALDEREZ, Angi y WEDELL, Martin (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2006). "Resultados prueba de inglés". <http://www.mineduc.cl> [consulta: Abril 2006]
- MORLEY, Joan (2001). "Aural comprehension instruction: Principles and practices". En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- PAJARES, M. Frank (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* 62/3, 307-332.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books,.
- PRIETO, Leonor (2007). *Autoeficacia del professor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore (2005). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, Virginia (2003). "Pre-service teachers' beliefs". En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Teachers beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Boston: Information Age Publishing.
- SANDÍN, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- SENESE, Joseph (2007). "Providing the necessary luxuries for teacher reflection". En Russell, T. y Loughran, J. (Eds), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. London: Routledge.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- _____ (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- TANN, Sarah (1993). "Eliciting student teachers' personal theories". En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- WALLACE, Michael (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZABALA, Antoni (1996). "Los enfoques didácticos". En C. Coll, y otros (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.